

Ушева Татьяна Федоровна

DOI 10.31483/r-86137

ОПЫТ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УНИВЕРСИТЕТЕ

***Аннотация:** в статье рассматриваются теоретико-методологические основания становления рефлексивной компетентности будущего педагога, моделирование процесса развития и его реализация в образовательном пространстве вуза. Идея исследования в том, что результативное становление рефлексивной компетентности обучающегося, рассматриваемой в русле рефлексивной деятельности, основывается на субъектных отношениях, взаимодействии в диалоге, разнопозиционности и индивидуализации. Подчеркивается, что данные педагогические условия осуществляются в нелинейном и коллективном обучении в вузе, на основе осознанного выбора форм, содержания, средств обучения и методов в образовательном пространстве вуза.*

Цель исследования – проверка теоретико-концептуальных основ развития рефлексивной компетентности будущего педагога в рамках высшего образования. Исследовательские результаты показывают, что развитие рефлексивной компетентности будущего педагога в образовательном пространстве очень продолжительный процесс и нуждается в специальной педагогической организации.

Автор приходит к выводу, что смыслом процесса развития рефлексивной компетентности будущего педагога можно считать самодвижение в профессиональном и личностном плане.

***Ключевые слова:** высшее образование, преподаватель, студент, рефлексия, рефлексивная компетентность.*

***Abstract:** the theoretical and methodological foundations for the prospective teachers' reflexive competence formation, modeling the development process and its implementation in the educational space of the university are examined in the article. The idea of the research is that the effective formation of the student's reflexive com-*

petence, considered in the mainstream of reflexive activity is based on subjective relationships, interaction in dialogue, diversity of positions and individualization. It is emphasized that these pedagogical conditions are implemented in non-linear and collective learning at the university, based on a conscious choice of forms, content, teaching aids and methods in the educational space of the university.

Purpose of the research is to check the theoretical and conceptual foundations for the development of the prospective teachers' reflexive competence in the framework of higher education. The research results show that the development of the reflexive competence of a prospective teacher in the educational space is a very long process and needs a special pedagogical organization.

The author comes to the conclusion that the meaning of the process of developing of a prospective teacher's reflexive competence can be considered self-movement in the professional and personal terms.

Keywords: *higher education, teacher, student, reflection, reflexive competence.*

Активные инновационные процессы в социально-политической и экономической сферах общества обусловили необходимость критической переоценки устоявшихся теоретических и практических основ педагогической деятельности, пересмотра традиционных подходов в подготовке будущих педагогов. В связи с этим, растет востребованность педагогов, способных эффективно решать профессионально-педагогические проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; а также владеющих современными образовательными технологиями, а самое главное системно пополняющий и обогащающий профессиональные знания и умения.

Такая востребованность подтверждается документами, среди которых Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ), Приказ Министерства труда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (от 18.10.2013 №544н), Приказ Мини-

стерство здравоохранения и социального развития России от 26 августа 2010 г. №761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», Приказа Министерства труда России от 10.01.2017 №10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения, программные документы международных и всероссийских совещаний и конференций [16].

Во многих странах мира на современном этапе развития общества особые требования предъявляются к педагогу: желание и умения учиться на протяжении всей своей жизни, системно пополняя и обогащая профессиональные знания и умения, полученные в высшем учебном заведении. Умение учиться, как потребность в самосовершенствовании является фундаментальной в профессии педагога. Педагог должен уметь обращаться к себе, к своему внутреннему миру, понимать мотивы собственных действий [15]. Профессиональное самосовершенствование – это залог развития педагога, отмечается в программном документе ЮНЕСКО (2015 г.), где «подготовка педагога должна строиться на принципах образования в интересах устойчивого развития» [11].

Одной из ведущих целей современного педагогического образования является развитие у студента интереса к самообразованию. Процесс самопознания и анализа себя как субъекта профессиональной деятельности возможен для него только при условии развитости у него рефлексивной компетентности.

Потребность современной школы в новом педагоге заставляет высшие учебные заведения (вуз) искать новое содержание образования, способствующее эффективному становлению и развитию рефлексивной компетентности будущих педагогов. Это особенно важно для современных университетов, как институциональной формы, которая призвана сохранить традиционное (классическое) образование и своевременно ответить вызовам современной практики образования.

Сегодня в России начинают преобладать многоступенчатая и многоуровневая подготовка специалистов – будущих педагогов. В структуре высшего педагогического образования реализуются три системы подготовки педагогических кадров: многоуровневая (бакалавриат – магистратура; позволяет студенту выбрать профиль и объем профессиональной подготовки – 4–6 лет), моноуровневая (подготовка специалиста для определенного вида деятельности – 4–6 лет); многоступенчатая (получение высшего образования на базе профессионального – 7–10 лет).

Вместе с тем в каждой из данных систем еще не выработалась практика подготовки будущих педагогов в соответствии с меняющимися требованиями постоянного саморазвития и самосовершенствования, а также не установились механизмы индивидуализации становления и развития рефлексивной компетентности будущих педагогов, отвечающие новым требованиям педагогического труда.

Данные обстоятельства востребуют дискурсивные основания становления и развития рефлексивной компетентности будущего педагога в университете; их реализация в вузах РФ является актуальной и малоизученной проблемой теории и практики высшего образования.

Современные общественно-экономические изменения объективировали исследования комплексных проблем педагогического образования, а также поиск их решений с сохранением традиций отечественной педагогической школы (М.В. Кларин, В.Е. Медведев, И.М. Осмоловская, И.Б. Федоров, Ю.Г. Татур и др.), поставлены акценты на подготовке кадров для системы образования (В.Г. Воронцова, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Орлов, О.М. Осиянова, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин, В.А. Стародубцев, А.П. Тряпицына, Т.И. Шамова, И.Д. Фрумин и др.), в условиях разных типов систем подготовки будущих педагогов (М.А. Гаврилова, В.Г. Иванов, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская, Е.Л. Федотова и др.) [1; 6; 9–10; 12].

Самосовершенствование, основанное на умении учиться, является основополагающим в профессии педагога. Учитель, анализируя многогранность своего внутреннего мира, должен понимать основания собственных профессиональных поступков и выборов. Познавая и анализируя себя, как субъекта профессиональной деятельности, педагогу, особенно молодому специалисту, помогает и направляет его сформированная рефлексивная компетентность.

В теоретической части исследования мы рассмотрели задачу понимания понятия «компетентность». В стандартах нового поколения компетентность определяется, как умение активно использовать полученные профессиональные и личные навыки и знания в практической или научной деятельности. При рассмотрении понятия «компетентность» описывается перенос умений и знаний студентов в другую (практическом плане) деятельность [5].

Переход на уровневое образование связан с более свободным выбором студентов, появляется право и обязанность выстраивать различными способами образовательный маршрут учебной деятельности и профессионального становления. На возможности и особенности каждого студента стали ориентированы программы обучения. Появился и новый социальный смысл образования, который реализуется через образовательную программу, это развитие потенциала личности студента, формирование самостоятельности в определении цели деятельности и методах её реализации, это нашло отражение в Уставе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» [13].

Одной из ключевых для будущих педагогов является рефлексивная компетентность (Ю.В. Кушеверская, Н.П. Максимченко), по мнению Е.В. Пискуновой, С. Meierdirk, J. Nam, Т.А.О’Neill рефлексивная компетентность основа для учебной и будущей профессиональной деятельности [7–8; 17–19].

Важность рефлексивных форм работы в образовательном процессе обусловлена потенциалом её влияния на процессы саморазвития, самообразования и самовоспитания. В исследованиях А.А. Дьячук и Е.А. Янавицкас делается акцент и на вопросах саморегуляции [4]. Если рефлексивные формы являются ос-

новой педагогического взаимодействия, то рефлексия (рефлексивные умения субъекта) определяют личностную направленность образовательного процесса, способствуют его индивидуализации и наиболее полному раскрытию внутреннего потенциала каждого его участника.

Эмпирический этап научной работы состоял в экспериментальной проверке выдвинутой нами гипотезы о том, что успешность становления рефлексивной компетентности обучающихся обусловлена сформированностью рефлексивных умений, а их становление происходит при определенных педагогических условиях: создание в учебном взаимодействии субъект-субъектных отношений; организации диалога (учебного) в процессе обучения; осуществлении учебной деятельности по индивидуально-образовательной программе; обучение педагогическому анализу деятельности с разных позиций: «метапозиция», «учитель», «ученик». Экспериментальное исследование по формированию рефлексивных умений проводилось с участием студентов Иркутского государственного университета. Процедуры и методы лонгитюдного исследования проводились с обучающимися уровня «Бакалавриат» и «Магистратура» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (укрупненная группа направления подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки) в возрасте от 17 до 21 года и от 22 до 35 лет, в исследовании проведен анализ диагностических материалов 82 обучающихся.

В ходе практической работы были разработаны и реализованы учебные курсы для обучающихся уровней «Бакалавриат» и «Магистратура», изданы учебно-методические пособия: «Научно-исследовательская работа обучающихся по программам магистратуры: рефлексивный подход», «Управление исследовательской и проектной деятельностью на основе рефлексивного подхода», «Рефлексивный анализ опыта социализации и социальной защиты детей и взрослых», «Особенности профессионального взаимодействия на основе рефлексивного подхода», «Сингулярность рефлексивного взаимодействия в решении профессиональных задач», «Тренинг партнёрских отношений: рефлексивный аспект».

В ходе исследовательской работы нами фиксировалось, что рефлексивные формы учебной работы с обучающимися (рефлексивный семинар, дискуссии, круглые столы, баллинтовские группы, аналитический практикум и др.), организуемые как внешне-практическая учебная групповая деятельность, переходящая затем во внутреннюю активность личности студента, открывают новые возможности для фиксации и визуализации динамики процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения на этапе профессиональной подготовки будущих учителей. Так, рефлексивный подход даёт возможность развития рефлексивной компетентности будущих педагогов через новые формы управления и коллективную организацию учебных занятий. При этом педагогическими условиями развития рефлексивной компетентности будущих учителей (студентов) в образовательной деятельности являются: субъектность в образовательном процессе, индивидуализация, диалогичность и метапредметность.

Подготовить рефлексизирующего учителя, умеющего организовывать процесс общения и управлять им, можно только в подобной деятельности. Поэтому для нас было важно предоставить студентам возможность действовать в педагогической действительности и подвергать анализу собственный акт взаимодействия с «учащимися», а не факт, прочитанный в педагогическом практикуме.

По мнению Л.С. Выготского, «Социальная ситуация развития... определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому приобретаются новые свойства личности» [3]. Такой социальной ситуацией развития для будущего педагога являлась педагогическая ситуация, где ему необходимо было организовать взаимодействие с учащимися и проявить свои качества. Поэтому в нашем случае необходимо было сделать ситуацию обучения педагогической, где студент попадал в позицию «учитель».

Ситуация обучения – это ситуация взаимодействия ученика и учителя. Во взаимодействии субъекты всегда находятся в двойной позиции: непосредственного взаимодействия и анализа, и принятия решения в ситуации. Занимая пози-

ции то ученика, то учителя, студент проживал разные ситуации взаимодействия и у него появлялся реальный опыт для самоанализа.

Преподаватель находился рядом со студентом не только во время учебного, но и рефлексивного процесса. Он формировал рефлексивный процесс, совместно со студентом организуя процесс рефлексивного выхода, направленный на обнаружение собственных ресурсов и дефицитов. После этого оформлялись образовательные (профессиональные) задачи, а далее – индивидуальная образовательная программа по развитию профессиональных качеств. В таком случае программы создавались осознанно, а не стихийно и процесс их написания можно было отслеживать.

Переход к анализу себя с позиции «учитель» у студентов произошел на втором этапе эксперимента. Учитывая, что этот процесс индивидуален, мы наблюдали и фиксировали его только через индивидуальную рефлекссию.

Студент самостоятельно отвечает на собственные вопросы и выстраивает программу действий по следующему алгоритму:

- во-первых, рисует картину будущего: то, что вне его должно быть (обстоятельства), и там представляет себя. Обстоятельства задаются другими людьми, их намерениями, их состояниями, их отношениями;

- во-вторых, определяет, какова для этого должна быть его деятельность. Студент представляет проект собственной деятельности в связи с предлагаемой картиной будущей ситуации;

- в-третьих, оформляет план ближайших действий и совершает данные действия, все время учитывая, что в ситуации есть другие люди [2; 14].

Рефлексивные задания в каждом учебном курсе включали серию специально разработанных вопросов. По окончании практического занятия студенты отвечают на серию вопросов. Отвечая на вопросы, они анализируют свою работу в паре, потом собираются в малые группы, где они обсуждают выводы, полученные в результате анализа собственной деятельности по фрагменту программы. Они анализируют себя в учебном процессе, отвечая на следующие вопросы:

1. Какова цель выполнения заданий?
2. Какими имеющимися умениями я сегодня воспользовался?
3. Какие задания вызвали затруднения? Чем это вызвано?
4. Какими способами преодолевались затруднения?
5. Какие ошибки допустил?
6. Какие новые умения появились?

Такие задания позволили фиксировать границы своего знания и незнания, способы их преодоления, анализировать себя на пути получения результата. Для их выполнения необходимо много времени, чтобы развернулся процесс мышления по поводу самого себя. Если такие рефлексивные задания выполнять за несколько минут до окончания занятия, то процесс рефлексии обрывается и становится формальным.

Рассмотрения оснований своего действия – формальная рефлексия, когда совершается некоторое действие для осмысления основания данного конкретного частного действия. Иначе осуществляется рефлексия в случае, если она направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного его выполнения. В содержательной рефлексии отражается зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения.

Еще один момент, указывающий на возможность выхода студентов на формальный уровень рефлексии – коллективная остановка. Рефлексия, по сути, индивидуальна и затруднения в учебной деятельности у каждого студента возникают в свой момент деятельности, поэтому студенту необходимо иметь возможность независимо от других самому понимать свои действия, делать выводы и на их основании перепрограммировать деятельность.

В рефлексивном процессе главной задачей студента являлся анализ собственной деятельности с позиции «ученика». В рефлексивной плоскости действовали постоянные малые группы, кооперация преподавателей и Совет студентов.

Постоянная малая группа – это первичный коллектив студентов, состав которого оставался неизменным. Именно в малой группе рассматривались и анализировались все вопросы успешности каждого обучающегося, составлялись индивидуальные образовательные программы. Предназначение постоянной малой группы состояло в том, чтобы быть местом осознания, выделения и максимально возможного решения для каждого студента.

Из постоянной малой группы выделялся студент, который входил в Совет студентов, эта обязанность была не постоянная, а переходила от одного студента к другому. Совет студентов действовал совместно с кооперацией преподавателей и решал управленческие задачи.

Кооперация преподавателей – это группа преподавателей, которые вели коллективные учебные занятия, распределив между собой функции и обязанности. Она выполняла обучающие, организационные, управленческие и методические функции. Во время рефлексии каждый преподаватель кооперации имел право ставить вопросы для обсуждения и анализа, «демонстрировать» образцы рефлексивных высказываний, использовать различные рефлексивные приемы.

Рефлексивное пространство, как и пространство учебного процесса, специально организовывалось: определялось место, время и задача для каждого студента. Поэтому студент, попадая в рефлексивное пространство, совершенствовал свои профессиональные качества и, как «ученик» получал рефлексивный продукт, возвращался в учебный процесс. Рефлексивный процесс специально организовывался преподавателем (коллективом преподавателей) и был направлен на объективизацию образовательных потребностей, постановку образовательных задач, оформление образовательной программы каждого студента. Студент обнаруживал достижения и проблемы; понимал, почему в деятельности у него что-то не получалось или получалось; находил причины проблем и достижений. Это позволяло студенту осознать свою ответственность в позиции «ученика».

Организация учебного диалога преподавателем – еще одно важное педагогическое условие для формирования рефлексии студента, которое мы создали

на первом этапе экспериментальной работы. Все преподаватели кооперации переработали свой предметный материал, студент перестал получать однозначное толкование предмета; преподаватель ставил перед студентом вопрос или проблему, и практическую задачу; разнообразие представленных точек зрения требовало высказывания студентом своего собственного мнения.

Изменение форм учебного процесса способствовало созданию для студентов условия действовать самостоятельно, попадая в позицию «ученика», каждый находил материал для самоанализа и планирования будущих действий. Слабый (в предметной подготовке) студент, попадая во временную малую группу, встречаясь при работе в парах сменного состава с разным уровнем одноклассников, получал возможность и видеть «образцы», и чувствовать себя не самым плохим. Он действовал во время учебного процесса, потому что был вынужден (провокацию вынужденного действия создавал напарник, группа), а потом во время рефлексивного процесса он уже владел фактами своего поведения, мог его анализировать и самостоятельно изменять.

Эти педагогические условия реализуются и в воспитательной деятельности. Воспитательная деятельность направлена на формирование у студентов таких качеств личности, как:

- 1) уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия (бытового, профессионального, общественного), т. е. культура личности, саморегуляции;
- 2) адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) ситуациям бытового, профессионального, общественного взаимодействия, т. е. культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общения;
- 3) соблюдение этно-социокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и кросскультурном взаимодействии;
- 4) актуальная готовность использования общекультурного и индивидуального фонда знаний (гуманитарных, естественнонаучных, экономических, политических, правовых и т. д.) в процессе решения задач социального взаимодействия, т. е. культура интеллекта;

5) ненасыщаемость потребности в развитии и саморазвитии, т. е. культура саморегуляции, личностного самоопределения;

6) ориентирование в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, т. е. в общецивилизационной культуре;

7) социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, т. е. культура социального бытия.

Многолетний опыт экспериментальной работы позволил нам сделать следующие выводы.

Становление рефлексивной компетентности является длительным и трудоемким процессом. Он требует преподавательской кооперации по учебно-методическим и воспитательным вопросам, изменения способа управления образовательной программой и изменения качеств самих преподавателей.

Сознательное развитие рефлексивной компетентности влияет не только на профессиональное развитие, но и на становление, «взрачивание» человеческой сущности. Это в свою очередь, помогает выпускникам в постановке и достижении смысложизненных целей, быть более устойчивыми на жизненном пути.

В профессиональной сфере они мотивированы на работу в образовании, понимают социальную направленность своей будущей профессии, а главное, берут ответственность за продукты своей профессиональной деятельности. При этом студенты будущие педагоги демонстрируют готовностью к коллективной работе, к диалогу с коллегами, способность проектировать и внедрять современные педагогические методики с учетом особенностей обучающихся.

Профессиональная же устойчивость позволяет им легче осознать свое «предназначение» и легче переживать трудности и неудачи в период адаптации в профессии.

Таким образом, переедая опыт коллегам в высшей школе, хочется акцентировать: успешность развития рефлексивной компетентности будущих педагогов в учебном процессе вуза определяется наличием следующих педагогических условий: осуществление учебной деятельности по индивидуальной образовательной программе; организация учебного диалога в процессе обучения;

установление субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии; обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»).

В настоящее время в высшей школе доминирует групповой способ обучения (лекционно-семинарская система), который ориентирован на группу студентов, а не на каждого. Работа на учебном занятии проходит в едином для всех темпе, разделенная искусственно на полуторачасовые отрезки. Для эффективной рефлексии и развития рефлексивной компетентности будущих педагогов необходимо изменение организации учебного процесса и создание индивидуальных образовательных программ для каждого студента.

Список литературы

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 38–41.
2. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб.-метод. пособие [Текст] / Т.Ю. Артюгина. – Архангельск: АО ИППК РО, 2009. – 58 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1991. – 536 с.
4. Дьячук А.А. Личностные особенности и саморегуляция подростков / А.А. Дьячук, Е.А. Янавицкас // Психология третьего тысячелетия: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. памяти проф. Л.Ф. Обуховой / под. общ. ред. Б.Г. Мещерякова, О.А. Гончарова. – Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2017. – С. 34–38.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Ильина Н.Ф. Применение технологии коллективной мыслительной деятельности в образовательном процессе педагогического вуза [Текст] /

Н.Ф. Ильина // Реформирование образования: национальные приоритеты и позиции их решений: труды Междунар. науч.-практ. конф. – Тараз: ТарМПИ, 2009. – С. 94–95.

7. Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Кушеверская. – Петрозаводск, 2007. – 21 с.

8. Максимченко Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов / Н.П. Максимченко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 106–109.

9. Охлупина О.В. Вузы перед лицом пандемии: актуальные аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения [Текст] / О.В. Охлупина // Высшее образование сегодня. – 2020. – №7. – С. 24–29.

10. Педагогика: курс лекций [Текст] / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Владос, 2010. – 647 с.

11. Руководство по разработке политики учителей: резюме (Teacher Policy Development Guide) ООН по вопросам образования, науки и культуры 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_rus?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-ef96d15f-e280-4e83-bd2c-06d29ded2bf7 (дата обращения: 21.07.2020).

12. Сенько Ю.В. Оптимизация педагогического процесса в классическом университете [Текст] / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2010. – №8. – С. 52–58.

13. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://isu.ru/ru/about/norms/Ustav_14.12.15.pdf (дата обращения: 25.04.2020).

14. Ушева Т.Ф. Роль преподавателя в вопросах рефлексивного сопровождения студентов в образовательном процессе [Текст] / Т.Ф. Ушева // Вестник 14 <https://phsreda.com>

Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9, №1. – С. 42–45.

15. Ушева Т.Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога в образовательном пространстве вуза [Текст] / Т.Ф. Ушева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2018. – №3 (45). – С. 81–92.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 06.07.2020).

17. Meierdirk, C. (2017). Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, Vol. 18, 1, 23-41.

18. Nam, J. (2017). Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity. *Reflective Practice*, Vol. 18, 1, 123-132.

19. O'Neill, T. A. et al. (2017). Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 16, 2, 257-276.

Ушева Татьяна Федоровна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Россия, Иркутск.
